

**EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA ENTRE 2017 E
2026: DO
RECONHECIMENTO
NORMATIVO À EFETIVAÇÃO
DO DIREITO, DA
IDENTIDADE E DO
TERRITÓRIO**

**QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION BETWEEN 2017 AND 2026: FROM
NORMATIVE RECOGNITION TO THE EFFECTIVE REALIZATION OF RIGHTS,
IDENTITY AND TERRITORY**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 15/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789437905](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789437905)

Cleves de Oliveira Serra¹

RESUMO

Este artigo analisa permanências e transformações ocorridas no campo da Educação Escolar Quilombola entre 2017 e 2026, tomando como marco inicial as discussões desenvolvidas no capítulo “Educação Escolar no contexto quilombola”, integrante da dissertação Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso – Bahia, defendida em 2017 no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. O objetivo é compreender em que medida os avanços acadêmicos, políticos e normativos ocorridos no período modificaram os desafios relacionados à efetivação de uma educação escolar quilombola territorialmente referenciada, comprometida com a identidade étnico-racial e com uma perspectiva antirracista. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e de caráter histórico-comparativo, sem realização de novo trabalho de campo em 2026. O corpus articula a dissertação de 2017, marcos normativos nacionais e produção acadêmica posterior sobre Educação Escolar Quilombola, currículo, território e formação docente. A análise evidencia fortalecimento institucional dessa modalidade, especialmente com a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, instituída em 2024. Entretanto, estudos recentes continuam registrando desafios relativos à formação docente, infraestrutura, currículo e desigualdades educacionais. Argumenta-se que o problema contemporâneo desloca-se progressivamente do reconhecimento normativo para as condições de efetivação dos direitos educacionais. Conclui-se que a consolidação da Educação Escolar Quilombola demanda articulação entre reconhecimento, redistribuição e participação, compreendendo os territórios não somente como espaços onde as escolas estão localizadas, mas como

lugares de memória, identidade, cultura e produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Identidade étnico-racial; Território; Formação docente; Educação antirracista.

ABSTRACT

This article analyzes continuities and transformations in Quilombola School Education between 2017 and 2026, taking as its initial landmark the discussions developed in the chapter “School Education in the Quilombola Context,” part of the master's dissertation *Pedagogical Practices: Ethnic-Racial Identity of the Quilombola Communities of Paus Altos and Gavião – Antônio Cardoso – Bahia*, defended in 2017 at the Professional Master's Program in Education and Diversity of the State University of Bahia. The objective is to understand to what extent academic, political and regulatory developments during this period have altered the challenges associated with implementing territorially grounded Quilombola School Education committed to ethnic-racial identity and an anti-racist perspective. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, documentary and historical-comparative study, with no new fieldwork conducted in 2026. The corpus combines the 2017 dissertation, national regulatory frameworks and subsequent academic literature on Quilombola School Education, curriculum, territory and teacher education. The analysis indicates institutional strengthening of this educational modality, particularly following the establishment of the National Policy for Equity, Education for Ethnic-Racial Relations and Quilombola School Education in 2024. Nevertheless, recent studies continue to identify challenges concerning teacher education, infrastructure, curriculum and educational inequalities. It is argued that the contemporary problem has progressively shifted from normative recognition to the

conditions required for the effective realization of educational rights. The article concludes that consolidating Quilombola School Education requires articulating recognition, redistribution and participation, understanding territories not merely as places where schools are located, but as spaces of memory, identity, culture and knowledge production.

Keywords: Quilombola School Education; Ethnic-racial identity; Territory; Teacher education; Anti-racist education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola integra uma trajetória histórica mais ampla de disputas pelo direito à educação, ao reconhecimento, à diferença, à memória, ao território e à participação política das populações negras no Brasil. Sua constituição enquanto modalidade específica da Educação Básica não pode ser interpretada somente como resultado da ação normativa do Estado. Ela está associada às mobilizações históricas dos movimentos negros, das organizações quilombolas, de pesquisadores e de outros sujeitos coletivos que problematizaram a invisibilização das experiências negras e quilombolas nos sistemas educacionais brasileiros.

Em 2017, a dissertação *Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso – Bahia* investigou práticas pedagógicas desenvolvidas em três escolas relacionadas a essas comunidades. A pesquisa teve como interlocutores professores e estudantes e articulou análise documental, observação e entrevistas, buscando compreender como as práticas escolares dialogavam com as relações étnico-raciais e com as experiências socioculturais dos estudantes (SERRA, 2017).

No interior daquela investigação, o Capítulo II, intitulado “Educação Escolar no contexto quilombola”, reuniu seis dimensões: práticas pedagógicas; formação docente; identidade e profissionalização dos professores; trajetória dos quilombos contemporâneos; identidade étnico-racial; e educação das relações étnico-raciais como possibilidade de uma educação antirracista. A questão que atravessava essas discussões era a existência de uma distância entre importantes avanços conquistados no plano jurídico e político e aquilo que efetivamente se materializava nas instituições escolares.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 já havia definido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A Lei nº 10.639/2003 havia alterado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O Decreto nº 4.887/2003, por sua vez, regulamentara aspectos relacionados ao reconhecimento dos territórios quilombolas. Entretanto, possuir um conjunto relativamente avançado de normas não significava que os sistemas de ensino estivessem conseguindo transformar integralmente os currículos, a formação docente, os Projetos Político-Pedagógicos e as relações entre escolas e comunidades.

Retornar a essas questões em 2026 não significa reproduzir um diagnóstico construído nove anos antes. O campo mudou. A Educação Escolar Quilombola consolidou-se como objeto de investigações acadêmicas, novas experiências educacionais foram desenvolvidas, surgiram pesquisas centradas em currículo, participação comunitária, formação docente e desigualdades educacionais e ocorreram novas movimentações nas políticas nacionais. Entre essas transformações destaca-se a instituição, em 2024, da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações

Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ – por meio da Portaria MEC nº 470 (BRASIL, 2024).

Nesse contexto, este artigo apresenta como problema de investigação: quais permanências e transformações podem ser identificadas no campo da Educação Escolar Quilombola entre 2017 e 2026, especialmente nas relações entre reconhecimento normativo, território, identidade étnico-racial, práticas pedagógicas, formação docente e educação antirracista? O objetivo geral consiste em analisar transformações e permanências ocorridas no campo da Educação Escolar Quilombola entre 2017 e 2026, tomando como marco inicial as discussões realizadas na dissertação de mestrado e colocando-as em diálogo com a produção acadêmica e normativa posterior.

A tese defendida é que, entre 2017 e 2026, ocorreu fortalecimento acadêmico, conceitual e institucional da Educação Escolar Quilombola, porém a distância entre reconhecimento normativo e concretização permanece como problema estruturante. A questão contemporânea desloca-se, portanto, de “quais direitos precisam ser reconhecidos?” para “quais condições políticas, institucionais, financeiras, pedagógicas e territoriais são necessárias para que esses direitos se realizem?”.

2. CAMINHO METODOLÓGICO: REVISITANDO 2017 A PARTIR DE 2026

Este estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental de caráter histórico-comparativo. É necessário explicitar que não foi realizado, para este artigo, novo trabalho de campo nas comunidades de Paus Altos e

Gavião em 2026. A dimensão empírica referente a essas comunidades pertence à investigação de mestrado desenvolvida entre 2016 e 2017.

Na pesquisa original foram realizadas visitas às escolas e às comunidades, entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, observação e análise de documentos escolares. A dissertação registra aproximadamente oito visitas a cada escola, quatro visitas às comunidades e trabalho de campo ocorrido entre dezembro de 2016 e maio de 2017 (SERRA, 2017). Assim, não seria metodologicamente correto comparar diretamente as condições das escolas em 2017 e 2026 como se dois trabalhos de campo equivalentes tivessem sido realizados.

O procedimento adotado é outro. A dissertação é utilizada como documento histórico e marco analítico inicial. O Capítulo II é revisitado para identificar as categorias que organizavam a interpretação da Educação Escolar Quilombola naquele momento: práticas pedagógicas; formação docente; identidade profissional; quilombos contemporâneos; identidade étnico-racial; relações étnico-raciais; políticas educacionais; e educação antirracista. Essas categorias são posteriormente confrontadas com documentos normativos e pesquisas produzidas nos anos subsequentes.

O recorte temporal 2017–2026, portanto, não representa acompanhamento empírico longitudinal das mesmas escolas. Representa uma análise longitudinal bibliográfica e documental do problema educacional. A análise documental abrange, entre outros marcos, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 10.639/2003, o Decreto nº 4.887/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Resolução CNE/CEB nº

8/2012 e a PNEERQ. Na atualização bibliográfica, foram privilegiados estudos diretamente relacionados à Educação Escolar Quilombola publicados após 2017, especialmente trabalhos sobre currículo, território, formação docente, construção social da escola quilombola e desigualdades educacionais.

Não se pretende realizar uma revisão sistemática exaustiva de toda a produção entre 2017 e 2026. Trata-se de uma atualização analítica orientada pelas categorias provenientes da pesquisa original. Dessa maneira, a análise organiza-se a partir de uma questão comparativa: o que permaneceu, o que mudou e quais novas questões passaram a integrar o debate sobre Educação Escolar Quilombola?

3. QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS: TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E PERTENCIMENTO

Um dos movimentos conceituais importantes realizados na dissertação consistiu em problematizar a associação exclusiva entre quilombo e agrupamentos formados por africanos e descendentes fugidos do sistema escravista. Essa representação, fortemente presente na historiografia tradicional e no imaginário social brasileiro, é insuficiente para compreender a heterogeneidade histórica dos territórios negros.

O'Dwyer (1995) já enfatizava que os grupos contemporaneamente identificados como quilombolas não poderiam ser reduzidos a vestígios arqueológicos ou a comunidades socialmente isoladas. Seu reconhecimento relaciona-se às experiências compartilhadas, à continuidade enquanto grupo e às práticas cotidianas de resistência. Essa formulação é decisiva para a Educação Escolar Quilombola: quando quilombo deixa de significar exclusivamente um

acontecimento localizado no passado escravista e passa a ser compreendido também como território contemporâneo, modifica-se a própria maneira pela qual a escola pode se relacionar com esses sujeitos.

O Decreto nº 4.887/2003 contribuiu para esse deslocamento ao reconhecer critérios de autoatribuição, trajetória histórica, relações territoriais específicas e ancestralidade negra relacionada à resistência (BRASIL, 2003b). A terra, nesse contexto, não assume somente significado econômico. Território envolve produção material e reprodução social, mas também memória, pertencimento, relações familiares, práticas religiosas, manifestações culturais e referências identitárias.

Carril (2017) propõe compreender o território como contexto e texto da Educação Escolar Quilombola. Essa perspectiva amplia a função atribuída ao espaço, recusando sua redução à localização geográfica da unidade escolar. Uma escola pode estar fisicamente instalada em um território quilombola e, ainda assim, permanecer epistemológica, curricular e pedagogicamente distante dele. Por isso, uma distinção precisa ser estabelecida: localização territorial não equivale automaticamente a territorialização da educação.

Territorializar a experiência educacional significa estabelecer relações entre os processos de escolarização e as histórias, conflitos, memórias e formas de produção da vida existentes naquele espaço. Não se trata de subordinar todo conhecimento escolar às práticas locais, tampouco de imaginar comunidades culturalmente homogêneas e isoladas. Trata-se de compreender que a escolarização ocorre em contextos sociais concretos e que o direito à

diferença pressupõe reconhecer as formas pelas quais os sujeitos produzem pertencimentos.

4. IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ENTRE PERTENCIMENTO E CONSTRUÇÃO SOCIAL

Na dissertação de 2017, identidade étnico-racial constituiu uma das categorias centrais. O diálogo com Hall (2006) permitiu compreender a identidade não como essência imutável, mas como construção histórica e relacional. Essa opção permanece teoricamente relevante. Os sujeitos quilombolas podem participar simultaneamente de diferentes grupos sociais, espaços profissionais, instituições religiosas, movimentos sociais, redes familiares e experiências culturais. Não há, portanto, uma identidade quilombola absolutamente homogênea.

Entretanto, a crítica às identidades essencializadas não significa negar a existência de pertencimentos coletivos. Sodré (1999) permite compreender a identidade como relação entre trajetória individual e referências histórico-sociais do grupo. O sujeito reconhece-se e é reconhecido no interior de complexas redes simbólicas. No Brasil, essas relações foram profundamente marcadas pelo racismo. A população negra foi submetida não apenas à exploração econômica, mas também a processos de produção de inferioridade simbólica.

Munanga (2008) demonstra como discursos sobre mestiçagem e democracia racial contribuíram para construir uma narrativa nacional aparentemente harmoniosa, ao mesmo tempo em que desigualdades raciais persistiam. Essa questão possui consequências educacionais evidentes. Durante longo período, histórias africanas e afro-brasileiras apareceram marginalmente nos

currículos. Quando presentes, frequentemente foram associadas quase exclusivamente à escravização. O sujeito negro aparecia como escravizado, mas raramente como intelectual, produtor de conhecimento, agente político ou protagonista das múltiplas dimensões da formação social brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 representou intervenção relevante nesse cenário. Entretanto, sua contribuição não pode ser reduzida à inserção quantitativa de conteúdos. As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais enfatizaram que a transformação exigida alcança relações pedagógicas, representações, procedimentos de ensino e condições de aprendizagem (BRASIL, 2004). No contexto quilombola, esse desafio adquire outra dimensão: a identidade não à escola somente através dos conteúdos didáticos, mas também através dos próprios estudantes, de seus corpos, linguagens, memórias familiares, experiências religiosas, formas de falar, relações com a terra e experiências de discriminação.

Miranda (2018) reforça que quilombos e educação constituem campo de identidades em disputa. Essa abordagem contribui para compreender que a escola não lida com identidades prontas, mas participa das condições sociais nas quais pertencimentos são afirmados, silenciados, reconhecidos ou tensionados.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA CONTEXTUALIZAÇÃO AO DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTOS

A dissertação compreendeu prática pedagógica como atividade consciente, intencional e socialmente situada. A partir de Sacristán, Perrenoud e Freire, argumentou-se que o trabalho docente não

deveria ser reduzido a uma sequência mecânica de procedimentos. A prática educativa encontra-se atravessada por finalidades políticas. Pode reproduzir relações existentes ou contribuir para interrogá-las.

Freire (2011) continua particularmente importante para esse debate. Ao negar a ideia de ensino como transferência de conhecimento, sua obra desloca a ação pedagógica em direção ao diálogo, à problematização e à construção compartilhada de sentidos. Na investigação de 2017, essa perspectiva sustentou a defesa de práticas pedagógicas capazes de dialogar com as manifestações culturais e com as identidades das comunidades.

Uma década depois, porém, é possível aprofundar a pergunta. Não basta questionar como os conhecimentos comunitários podem chegar ao currículo escolar. É necessário perguntar por que determinados conhecimentos dependem da validação da escola para serem reconhecidos como conhecimentos legítimos. Essa segunda pergunta revela uma dimensão epistemológica. As comunidades produzem conhecimentos antes de sua entrada no currículo; memórias circulam antes de serem utilizadas em projetos escolares; práticas culturais possuem sistemas próprios de aprendizagem antes que sejam transformadas em conteúdos.

Essa constatação modifica a relação entre escola e comunidade. No modelo mais convencional, o movimento tende a assumir a direção comunidade → seleção escolar → conteúdo → prática pedagógica. Em uma perspectiva dialógica, torna-se possível pensar território ↔ comunidade ↔ conhecimentos ↔ sujeitos ↔ escola. Não se trata de dissolver a especificidade do conhecimento científico, mas de recusar a ideia de que apenas a escola produz conhecimentos legítimos.

A literatura recente sobre descolonização/decolonização curricular reforça a necessidade de diálogos entre a escola e os conhecimentos das comunidades quilombolas. A atualização bibliográfica realizada por Costa, Andrade e Andrade (2024) registra o tema como parte das agendas recentes do campo. O desafio não é substituir um cânone por outro, mas problematizar hierarquias e tornar visíveis relações de poder que condicionam a seleção curricular.

6. CURRÍCULO, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA QUILOMBOLA

Um dos avanços importantes da produção posterior à dissertação encontra-se nas pesquisas que examinam a própria construção social da escola quilombola. Soares, Maroun e Soares (2022), em estudo sobre a experiência da Comunidade Caveira, no Rio de Janeiro, analisaram atores sociais, agenciamentos e disputas de sentido envolvidos na constituição da escola e de seu currículo. Esse enfoque possui grande relevância porque demonstra que uma escola quilombola não nasce pronta simplesmente porque uma norma a classificou dessa maneira: ela é construída.

Essa construção envolve comunidade, professores, gestores, movimentos sociais, secretarias de educação, estudantes e disputas sobre aquilo que deve ser ensinado. Nessa perspectiva, currículo não corresponde exclusivamente à lista oficial de componentes curriculares. Ele envolve escolhas. Escolher determinados conhecimentos significa também organizar visibilidades e silenciamentos. A questão central passa a ser: quem participa dessas escolhas?

Essa pergunta aproxima currículo e democracia. Se a Educação Escolar Quilombola pressupõe respeito às formas de vida e às histórias das comunidades, a participação comunitária não pode ocorrer somente depois de o projeto educacional estar pronto. Ela precisa integrar o próprio processo de construção. Isso altera o papel do Projeto Político-Pedagógico.

Na dissertação, o PPP já aparecia como instrumento relevante para a articulação entre escola e comunidade. A pesquisa encontrou, naquele contexto, ausência desse documento nas três escolas investigadas (SERRA, 2017). O problema não deve ser interpretado apenas burocraticamente. Um PPP produzido exclusivamente para satisfazer exigências formais não assegura contextualização. Sua relevância está na possibilidade de constituir espaço de negociação coletiva acerca da identidade da escola.

Em escolas quilombolas, isso significa discutir quem são os estudantes, qual é a história do território, quais formas de produção cultural estão presentes, quais experiências de racismo atravessam a comunidade, quais conhecimentos devem dialogar com o currículo, quem são os mestres e as lideranças locais, como a memória comunitária participa da proposta pedagógica e quais prioridades educacionais são definidas coletivamente.

7. FORMAÇÃO DOCENTE: UMA QUESTÃO QUE ATRAVESSA A DÉCADA

A formação docente ocupou posição expressiva no Capítulo II da dissertação. O professor foi compreendido como sujeito que necessita refletir criticamente sobre sua prática, superar dicotomias entre teoria e experiência e desenvolver autonomia profissional. No

contexto quilombola, acrescentava-se outra exigência: conhecer as especificidades das comunidades e das políticas relacionadas às questões étnico-raciais.

A produção acadêmica posterior confirma que esse problema não foi superado. Costa, Andrade e Andrade (2024) realizaram revisão sistemática sobre formação docente e Educação Escolar Quilombola. A busca inicial reuniu 269 trabalhos; após os critérios de seleção, apenas 16 compuseram a amostra final. Os autores concluíram que a formação docente aparecia mais frequentemente como tema transversal do que como objeto central e destacaram desafios, ausências e incertezas em sua efetivação.

Esse achado é particularmente significativo quando confrontado com 2017. A formação dos professores não era um problema periférico naquela pesquisa. Ela estava no centro da relação entre legislação e prática pedagógica. Nove anos depois, a produção acadêmica continua apontando a necessidade de aprofundá-la. Contudo, há um cuidado analítico indispensável: a expressão “falta de formação docente” pode gerar uma interpretação simplificadora e transferir para o professor a responsabilidade por problemas estruturais.

Uma análise mais consistente precisa perguntar que formação é oferecida, em quais condições, com que continuidade, quem a formula, qual participação possuem as comunidades, se há tempo de planejamento, materiais adequados, coordenação pedagógica e estabilidade das equipes. A formação precisa ser analisada conjuntamente com profissionalização e condições de trabalho. Não é possível defender práticas pedagógicas territorialmente referenciadas e simultaneamente ignorar a precarização profissional.

A própria investigação original registrava diferenças de jornadas, formação e vínculos entre docentes. A profissionalização não é, portanto, questão paralela à Educação Escolar Quilombola. Ela constitui uma de suas condições. Nesse sentido, políticas de formação continuada precisam ser planejadas como ações estruturantes, vinculadas ao trabalho coletivo das escolas e à participação dos territórios, e não como eventos episódicos desconectados do cotidiano pedagógico.

8. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: PARA ALÉM DO CALENDÁRIO COMEMORATIVO

A discussão sobre educação antirracista desenvolvida em 2017 permanece central. A aprovação da Lei nº 10.639/2003 representou conquista histórica, mas sua existência não garante automaticamente mudança curricular. Uma das dificuldades historicamente observadas encontra-se na concentração da temática racial em determinadas datas. O 20 de Novembro pode ser um momento importante de mobilização educacional, mas o problema ocorre quando a presença da história e da cultura afro-brasileira começa e termina nesse período.

Uma educação antirracista exige transversalidade e continuidade. O racismo não funciona apenas em datas específicas; consequentemente, seu enfrentamento não pode restringir-se a projetos temporários. A dimensão antirracista precisa atingir currículo, livros e materiais didáticos, avaliação, linguagem, gestão, formação dos profissionais, relações interpessoais, tratamento de situações discriminatórias, representatividade, PPP e participação das famílias e comunidades.

Também é necessário questionar a forma como manifestações culturais negras são abordadas. Samba, religiosidades, culinária, corporeidade, penteados, oralidade e outras expressões não deveriam aparecer apenas como elementos decorativos. Toda manifestação cultural possui história, sujeitos, conflitos, formas de aprendizagem e relações de poder. A folclorização ocorre quando se retira esse contexto e se apresenta somente uma superfície celebrativa da cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais indicam que a transformação curricular exige mais do que incluir conteúdos; envolve repensar relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas (BRASIL, 2004). Nessa direção, a educação antirracista não é um componente adicional do currículo, mas uma orientação político-pedagógica para questionar a naturalização das desigualdades e ampliar a legitimidade das experiências negras na escola.

9. A PRODUÇÃO ACADÊMICA POSTERIOR A 2017 E AS NOVAS PERGUNTAS DO CAMPO

A produção posterior permite perceber que a Educação Escolar Quilombola se consolidou progressivamente como campo específico de investigação. Miranda (2018), ao discutir quilombos e educação, problematiza as disputas identitárias presentes nesse campo. A pesquisa chama atenção para tensões entre educação produzida nas próprias experiências quilombolas e aquela organizada pela instituição escolar.

Essa distinção é conceitualmente importante. Educação quilombola e Educação Escolar Quilombola não precisam ser tomadas como

expressões absolutamente equivalentes. A primeira pode designar processos amplos de formação, transmissão e aprendizagem existentes nas relações comunitárias. A segunda corresponde a uma modalidade institucionalizada da Educação Básica. A distinção impede que a escola seja considerada o único espaço no qual processos educativos acontecem.

Moura, Soares e Soares (2022) mapearam e analisaram a produção acadêmica sobre Educação Escolar Quilombola no período de 2009 a 2019. Os autores organizaram o debate em torno de educação diferenciada, identidade e desafios de implementação e concluíram que a produção analisada ainda expressava uma primeira onda de reivindicação da modalidade. Esse resultado ajuda a compreender por que, após 2017, novas pesquisas passaram a aprofundar questões relativas à construção curricular, participação, formação e desigualdades.

Os estudos posteriores também aprofundaram a relação entre participação e construção curricular. Isso conduz a uma mudança relevante: em 2017, a pergunta encontrava-se fortemente estruturada em torno de como a escola dialoga com a comunidade. Em 2026, é possível acrescentar: em que condições a própria comunidade participa da definição da escola que deseja? Essa não é apenas uma mudança semântica; é uma mudança de posição política, pois desloca os quilombolas da condição de destinatários para a condição de sujeitos da política educacional.

10. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: RECONHECIMENTO NÃO SUBSTITUI REDISTRIBUIÇÃO

Outro avanço recente consiste na possibilidade de analisar a Educação Escolar Quilombola através de indicadores que evidenciam desigualdades materiais. Soares, Paes, Maroun e Soares (2025), utilizando dados do Censo Escolar de 2023, analisaram indicadores relativos à distorção idade-série, rendimento, EJA, Ideb e infraestrutura e identificaram déficits persistentes na Educação Escolar Quilombola.

Os dados não devem ser interpretados como deficiência cultural dos estudantes ou das comunidades. Ao contrário, precisam conduzir a perguntas sobre desigualdades estruturais. A situação revela que reconhecimento cultural, isoladamente, não produz justiça educacional. Não basta reconhecer a diferença sem enfrentar desigualdades na distribuição de recursos, infraestrutura e oportunidades.

Esse ponto amplia a argumentação originalmente desenvolvida em 2017. Uma Educação Escolar Quilombola efetiva pressupõe, simultaneamente, reconhecimento, redistribuição e participação. Reconhecimento das identidades, histórias e conhecimentos; redistribuição de recursos e garantia de condições materiais adequadas; participação efetiva das comunidades na construção das políticas e dos projetos escolares.

Uma política que reconhece culturalmente, mas não redistribui recursos, pode produzir direitos simbólicos sem condições efetivas de realização. Uma política redistributiva que não reconhece diferenças pode repetir um universalismo incapaz de compreender desigualdades específicas. E políticas que reconhecem e redistribuem, mas não asseguram participação, podem continuar

tratando as comunidades como destinatárias passivas. A justiça educacional exige a articulação das três dimensões.

11. 2024–2026: PNEERQ, GOVERNANÇA E MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO

A instituição da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola representa uma das mudanças normativas mais relevantes do período analisado. A PNEERQ foi instituída pela Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, e passou a organizar ações voltadas à superação das desigualdades étnico-raciais, ao enfrentamento do racismo nos ambientes educacionais e ao fortalecimento da política educacional para a população quilombola (BRASIL, 2024).

Esse movimento institucional apresenta relação direta com questões observadas em 2017. Formação de profissionais, governança das políticas, implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais e fortalecimento da Educação Escolar Quilombola passam a ser articulados de maneira mais explícita em uma política nacional. A Resolução FNDE nº 18, de 9 de setembro de 2024, por exemplo, regulamentou procedimentos para pagamento de bolsas a agentes de governança e formação vinculados à PNEERQ, evidenciando tentativa de construir uma estrutura de implementação territorializada.

Não se pode, contudo, confundir instituição da política com comprovação de sua efetividade. A PNEERQ é recente. Seus impactos dependem da adesão das redes, da continuidade das ações, da existência de recursos, da capacidade institucional local e

da participação dos sujeitos. Por isso, a análise acadêmica não deve antecipar resultados que ainda exigem avaliação empírica.

Em 2026, o Ministério da Educação utilizou o Diagnóstico Equidade como instrumento para subsidiar políticas e acompanhar a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Educação Escolar Quilombola e da Educação Escolar Indígena nas redes públicas. Esse movimento é analiticamente relevante porque sinaliza passagem da simples prescrição normativa para a construção de mecanismos de monitoramento da implementação.

A política educacional não pode limitar-se a publicar diretrizes e esperar que elas se materializem espontaneamente nos municípios e estados. É necessário conhecer as redes, identificar capacidades institucionais, acompanhar ações, produzir evidências e criar condições de correção das desigualdades encontradas. Ao mesmo tempo, uma política nacional precisa lidar com uma tensão permanente: possuir escala sem apagar a especificidade dos territórios.

12. DE 2017 A 2026: PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS

A análise realizada permite sistematizar algumas permanências. A primeira é a centralidade da formação docente: ela constituía problema em 2017 e continua presente na literatura recente. A segunda é a distância entre legislação e cotidiano: as normas avançaram, mas pesquisas continuam registrando dificuldades estruturais. A terceira é a necessidade de participação das comunidades: embora seu reconhecimento tenha se fortalecido no debate, permanece necessária a transformação da participação em princípio efetivo de organização das políticas.

Entretanto, também ocorreram deslocamentos. O primeiro é a passagem da escola localizada no território para a escola territorialmente referenciada. O endereço da escola torna-se insuficiente como critério político-pedagógico; a questão passa a ser a natureza das relações estabelecidas com o território. O segundo deslocamento é dos conhecimentos culturais como conteúdos para os conhecimentos como produção social. As comunidades deixam de ser vistas apenas como fontes de exemplos para as aulas e passam a ser reconhecidas como espaços de produção de conhecimento.

O terceiro deslocamento é da formação docente individual para condições institucionais de formação. A discussão deixa de responsabilizar isoladamente o professor e passa a incluir políticas, carreira, condições de trabalho, planejamento e apoio pedagógico. O quarto é da existência da norma para o monitoramento da implementação. A criação da PNEERQ e de instrumentos recentes de diagnóstico sinaliza tentativa de fortalecer mecanismos de acompanhamento. O quinto é a passagem do reconhecimento isolado para a articulação entre reconhecimento, redistribuição e participação.

Esses deslocamentos não anulam a pesquisa de 2017. Ao contrário, revelam como problemas identificados naquele momento permaneceram produtivos e foram reelaborados pelo campo. A análise longitudinal bibliográfica e documental permite compreender que a agenda da Educação Escolar Quilombola se tornou mais complexa: já não basta reivindicar reconhecimento jurídico; é necessário compreender as condições de sua realização cotidiana.

13. ESCOLA E TERRITÓRIO: UM PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

A relação escola-comunidade pode ser compreendida não apenas como problema administrativo ou curricular. É também problema epistemológico. Quando a escola pergunta quais conhecimentos da comunidade podem ser incluídos no currículo, ela permanece ocupando a posição daquele que decide o que possui valor educacional. Uma relação mais dialógica exige deslocamento.

É preciso perguntar como os conhecimentos são produzidos nos territórios, quem possui autoridade para transmiti-los, em quais situações são aprendidos e quais sentidos assumem para diferentes gerações. Isso não transforma automaticamente todo conhecimento comunitário em conteúdo escolar e também não significa afirmar que todos os processos comunitários são necessariamente emancipatórios. O ponto é reconhecer que a escola não inaugura a produção do conhecimento.

Antes que uma narrativa entre no livro didático, ela pode ter sido transmitida oralmente durante gerações. Antes que uma manifestação cultural seja utilizada em uma sequência pedagógica, sujeitos já aprenderam modos de participar dela. Antes que ancestralidade apareça no PPP, pessoas já estabelecem relações com suas memórias familiares e comunitárias. Reconhecer esse fato pode produzir uma Educação Escolar Quilombola mais cuidadosa em relação aos territórios.

A escola deixa de perguntar apenas “como vamos ensinar a cultura da comunidade?” e começa a perguntar “como a comunidade produz, ensina, aprende e transforma seus próprios conhecimentos, e como a escola pode dialogar com esses processos?”. Esse

deslocamento não diminui a função pública da escola. Ao contrário, amplia sua responsabilidade, porque exige acesso aos conhecimentos sistematizados sem transformar outros conhecimentos em meras ilustrações curriculares.

14. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COMO DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA

A Educação Escolar Quilombola coloca em evidência uma tensão constitutiva das democracias contemporâneas: a relação entre igualdade e diferença. Uma concepção abstrata de igualdade poderia defender que todas as escolas deveriam oferecer exatamente a mesma educação. Entretanto, tratar igualmente sujeitos que se encontram em condições historicamente desiguais pode reproduzir desigualdades.

O direito à diferença não se opõe, portanto, à igualdade. Em determinadas circunstâncias, constitui condição para sua realização. A igualdade educacional significa assegurar que todos tenham direito à educação pública de qualidade. A diferença significa reconhecer que a construção dessa qualidade não precisa ignorar territórios, histórias e pertencimentos.

No contexto quilombola, isso implica assegurar simultaneamente acesso aos conhecimentos científicos e culturais acumulados socialmente; reconhecimento das experiências das comunidades; condições materiais adequadas; formação docente; combate ao racismo; participação comunitária; e direito ao território. A Educação Escolar Quilombola não deveria produzir uma escolarização inferior ou restrita. Sua especificidade precisa significar ampliação, não redução, do direito educacional.

15. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar em 2026 as discussões construídas em 2017 permite concluir que a Educação Escolar Quilombola vive um processo marcado simultaneamente por avanços e permanências. Os avanços são inegáveis: o campo consolidou-se como objeto de pesquisas; a relação entre território, identidade e currículo ganhou maior densidade analítica; a participação das comunidades passou a ocupar posição mais expressiva nas discussões sobre a construção das escolas; a formação docente tornou-se objeto de novas revisões; as desigualdades educacionais passaram a ser analisadas também através de indicadores nacionais; e, no campo institucional, a criação da PNEERQ introduziu uma nova configuração para as políticas de equidade, relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola.

Entretanto, permanecem desafios estruturais. A formação dos professores continua sendo questão relevante. A distância entre legislação e cotidiano escolar ainda aparece na produção acadêmica. Indicadores recentes apontam desigualdades educacionais persistentes. Currículos podem continuar tratando a cultura negra e quilombola de maneira pontual. E a participação comunitária ainda precisa transformar-se, em muitos contextos, de princípio normativo em experiência concreta.

Em 2017, uma das perguntas fundamentais poderia ser formulada nos seguintes termos: como efetivar uma legislação educacional já conquistada? Em 2026, torna-se necessário acrescentar: como construir estruturas duradouras de formação, financiamento, participação, acompanhamento e territorialização capazes de transformar o direito normativo em experiência cotidiana?

A resposta não pode ser atribuída somente aos professores, às comunidades ou exclusivamente ao Estado. A Educação Escolar Quilombola constitui uma política pública cujo desenvolvimento requer responsabilidades institucionais claramente assumidas pelo poder público e participação efetiva dos sujeitos dos territórios. A análise permite propor três dimensões como síntese: reconhecimento, redistribuição e participação.

O reconhecimento afirma a legitimidade das identidades, memórias, histórias e conhecimentos quilombolas. A redistribuição assegura que esse reconhecimento seja acompanhado por recursos, infraestrutura, profissionais e condições materiais. A participação impede que a política seja produzida apenas sobre os quilombolas, exigindo sua construção com os sujeitos das comunidades. Sem reconhecimento, a escola pode reproduzir apagamentos; sem redistribuição, direitos podem permanecer formais; sem participação, comunidades podem continuar ocupando a posição de destinatárias, e não de sujeitos das políticas.

Há, finalmente, uma questão epistemológica. A consolidação da Educação Escolar Quilombola depende de compreender que os territórios não são apenas cenários nos quais instituições escolares estão instaladas. São lugares de memória, pertencimento, relações intergeracionais, cultura, conflitos, resistência e produção de conhecimentos. Isso não diminui o papel da escola; amplia sua responsabilidade.

Uma escola comprometida com a Educação Escolar Quilombola precisa garantir acesso aos conhecimentos sistematizados e, simultaneamente, reconhecer que não possui monopólio sobre aquilo que pode ser aprendido. Entre 2017 e 2026, portanto, o desafio

desloca-se do simples reconhecimento da modalidade para a construção das condições de sua realização. O direito já não pode permanecer somente na norma: precisa adquirir existência no currículo, nas práticas pedagógicas, na formação docente, no Projeto Político-Pedagógico, nas relações institucionais, nas condições materiais e na participação dos sujeitos. É nesse movimento que uma escola situada em território quilombola pode tornar-se efetivamente uma Educação Escolar Quilombola construída com o território, comprometida com a igualdade, o direito à diferença e o enfrentamento do racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília, DF: Presidência da República, 2003b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 18, de 9 de setembro de 2024. Estabelece regras e procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: FNDE, 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. Brasília, DF: MEC, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017226927.

COSTA, Pedro Léo Alves; ANDRADE, Luciano Pires de; ANDRADE, Horasa Maria Lima da Silva. Formação docente e Educação Escolar Quilombola: perspectivas e dimensões através de uma análise da literatura. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, e024117, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18609.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.57234.

MOURA, Camila Batista Gama; SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Educação Escolar Quilombola em debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, e09773, 2022. DOI: 10.1590/198053149773.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. Rio de Janeiro: ABA, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SERRA, Cleves de Oliveira. Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso – Bahia. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; PAES, Viviane Ribeiro; MAROUN, Kalya; SOARES, David Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: indicadores de desigualdades. Educação & Sociedade, Campinas, v. 46, e298308, 2025. DOI: 10.1590/ES.298308.

SOARES, David Gonçalves; MAROUN, Kalya; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270011, p. 1-23, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270011.

SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

¹ Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação (UNEB); licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor da Rede do Município de Antônio Cardoso desde – Bahia, desde 2000. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)